

CPRs, la formación del profesorado

Carlos López Gutiérrez
Director CPR Gijón

En el momento actual, reflexionar sobre la formación permanente y sobre el papel de los CPRs como instituciones preferentes en tal tarea no parece que sea un esfuerzo baladí, libre de consecuencias, teniendo en cuenta las implicaciones que puedan derivarse de la evaluación sin consultas que la administración educativa actual parece efectuar sobre la formación y las instituciones encargadas.

Los CEPs surgieron en una coyuntura de expansión democrática del sistema educativo, concretada en los propósitos generales de una reforma educativa, que en su momento fue proclamada y asumida por una inmensa mayoría de la sociedad y del profesorado; recogieron gran parte de las propuestas innovadoras, la experiencia y los recursos personales de los movimientos de renovación pedagógica y de otras instituciones. En su origen se combinaron el protagonismo del profesorado con procesos de implantación desde la administración, que recurrió a la fórmula de los convenios con ayuntamientos, implicando positivamente a éstos.

Además, desde el momento en que las distintas administraciones educativas del contexto europeo (CEE, 1985) asumieron la importancia de la formación permanente del profesorado, como uno de los elementos claves para la calidad de los sistemas educativos, estas instituciones fueron relacionadas desde el 90 con las tareas de la reforma educativa.

Los CEPs, una demanda del profesorado

Por encima de matices menores, parece razonable mantener que la creación de los CEPs no ha sido un acto espontáneo o partidista, sino producto, dentro del ciclo largo de la reforma educativa, de la presión del profesorado (MRPs, sindicatos, etc) y de las nuevas necesidades del sistema educativo, que ha ido basculando hacia la preocupación por los aspectos cualitativos, solapados en nuestro contexto con múltiples problemas cuantitativos (falta de centros para secundaria, profesorado especializado, recursos, etc) acumulados desde una nefasta transición educativa de la dictadura a la democracia.

Como es sabido, la creación de los CEPs, definidos en su momento en el R.D. 21112/84 como *instrumentos preferentes para la formación del profesorado*, formaba parte del bloque de acciones de clara orientación reformista y progresista, como la compensatoria, la integración en la EGB, y la LODE, aunque seguía vigente la estructura educativa de la vieja Ley del 70.

Aquella primera fase en la formación permanente (85-90) se concretó básicamente en acciones destinadas a alimentar las reformas experimentales en el ciclo superior de la EGB y en las enseñanzas medias, junto con las acciones destinadas a fomentar el intercambio de experiencias prácticas y la difusión de enfoques y metodologías innovadoras como la investigación/acción y nuevas tendencias científicas y didácticas. No obstante la añoranza de aquellas experiencias, no se oculta el voluntarismo, la espontaneidad y la carencia de esquemas globales sobre la formación y la innovación por encima de las didácticas específicas de cada disciplina.

Plan Marco, soluciones rápidas

Desde el 89, la formación permanente es reorientada hacia un nuevo ciclo de atenciones, por el Plan Marco de Investigación y Formación Permanente. Sus líneas generales pretenden fomentar determinadas capacidades en el perfil del profesor como la reflexión, autonomía, crítica e investigación; establece que la formación ha de ser descentralizada, contextualizada y diversificada; y se señala al centro educativo como eje de la formación.

Las transformaciones que plantea la reforma educativa demandan planes importantes de apoyo y de puesta al día del profesorado que son organizados, en efecto, por la administración educativa en un planteamiento ambicioso y con recursos.

No obstante, esas necesidades de formación de largo alcance (el cambio de la metodología en el aula, la actualización didáctica y científica, las nuevas formas organizativas, el uso y creación de recursos y materiales, etc.) muy pronto van a ser sustituidas en mayor o menor medida por las necesidades administrativas de la implantación inmediata. Esta se concreta en una exigencia a todos los centros del proyecto curricular de etapa y del proyecto educativo después, marginando en muchos casos experiencias innovadoras, con las consecuencias ya conocidas por todos.

Entre otras razones, la Administración optó en su momento por la implantación acelerada, ante la posibilidad de que frenar la nueva ordenación educativa abriera las puertas a la jerarquización horizontal de los centros mediante propuestas selectivas heredadas del sistema anterior. Sin embargo, por efecto de este tipo de enfoque con soluciones rápidas, la atención a los intereses del profesorado y el diálogo sistemático con los consejos escolares pasaron a segundo plano. Una vez iniciada la implantación de los nuevos ciclos, no es extraño que la primera evaluación realizada por el MEC sobre el curso 92-93 arrojará un saldo negativo del proceso y de casi todos los protagonistas que se movieron (profesores, centros, asesores y orientadores), excepto algún servicio, como la inspección.

Los CPRs, atención a los centros

Sin una reflexión crítica suficiente, y teniendo como referente fundamental la implantación de la reforma, cuya clave es la educación secundaria obligatoria, la Administración pasa a considerar la formación permanente como un servicio de atención preferente a los centros antes que a los profesores.

Ello provoca cambios en el esquema organizativo, unificando en 1995 los anteriores Centros de Profesores y los Centros de Recursos rurales, nacidos de aquella primera acción compensatoria. Ciertamente, se racionalizan y estabilizan en gran parte las plantillas de los nuevos CPRs en un esquema comprensible a corto plazo (simulando el del profesorado en el extranjero, porque es necesario volver al aula periódicamente para purificarse por la tiza ?), y se refuerza la red de formación, a costa de suprimir los apoyos rurales. Todo ello en la idea luminosa de que ya no se trata de atender a los profesores sino a los centros.

En la nueva red de formación surgen lagunas en aspectos funcionales derivados del tipo de CPRs creados, porque no es posible que todos los CPRs con plantillas desiguales, -unos con 4 asesores y otros con 13-, desarrollen las mismas funciones. Así, algunos CPRs rurales de tipo I se deciden a profundizar en la función de la formación en secundaria, resultando un tanto marginada su función básica de recursos a la escuela rural; paralelamente, la devaluación de los cursos de actualización científica y didáctica por planteamientos demasiado ambiciosos en su momento, junto con los convenios firmados con las universidades, llevan a pensar que, en el fondo, las fórmulas diversificadas ocultan el señuelo de las fórmulas atractivas con marchamo universitario.

Sin embargo, aún siendo importantes y provechosas las entradas formativas desde los cursos con las universidades, los mismos profesores perciben que su alcance no va más allá de las materias científicas clásicas. Las preocupaciones cotidianas del profesorado, especialmente de secundaria, en lo relativo a la práctica docente, el control del aula, el cambio en el sistema de relaciones con los alumnos, la atención a la diversidad, la evaluación, y todos los problemas sociales que introduce en el aula la educación obligatoria, etc, son asuntos que requieren otras soluciones y otros ámbitos.

Sobre ese substrato de problemas, las restricciones de plantillas en el inicio del 96-97, impuestas por la nueva Administración sin criterios objetivos suficientes, imposibilitan acciones de complementariedad entre los CPRs, asumibles, sin duda, en situaciones normales.

La Comisión Provincial de Formación

Cabe señalar otros avances importantes, derivado tanto de la práctica de los CPRs como de las orientaciones del 95 sobre la formación permanente (decreto y orden), se refiere a la participación del profesorado y a la autonomía de estas instituciones, en un contexto de fuerzas cruzadas o contrarias, donde la planificación oscila frecuentemente entre la imposición, la orientación negociada y la descentralización.

De esas líneas de tensiones se derivan conflictos variados como la identidad del plan provincial, si el plan provincial es otorgado por la unidad de programas, o bien si el plan provincial suplanta a los CPRs con acciones excelentes en el nivel provincial y humildes en los CPRs, o bien si en la comisión provincial hay negociación abierta o clientelar; qué entidad aprueba el plan; o bien si los sindicatos y movimientos de renovación son oídos, o presentan propuestas, o votan.

Últimamente sí se jerarquiza más o menos, curiosamente desde enfoques *liberales*.

Las insuficiencias de los CPRs

Es indudable que en la situación actual los Centros de Profesores arrastran insuficiencias debidas, en resumen, a tres tipos de causas: las derivadas del escaso desarrollo de la legislación del curso 95-96, ciertamente relevante, pero elaborada en el último momento que necesita ponerse en práctica y mejorarse; las derivadas del intento, siempre presente e incluso con complicidades, de convertir estas entidades autónomas y participativas en servicios domesticados al servicio de las direcciones provinciales; las debidas a los intereses contrapuestos de las distintas administraciones educativas (la anterior y la actual, en fases cambiantes de crispación escénica); y finalmente, las debidas a las expectativas generadas por las transferencias educativas. Es evidente que en este artículo no se pueden abordar todos estos temas.

Sin embargo, uno de los problemas centrales sigue siendo la participación, que curiosamente es una pieza clave en la teoría de la LOGSE. Ciertamente, la práctica de la nueva reforma debería conllevar cargas profundas de creatividad y crítica de las rutinas profesionales; pero también genera centralismo y mantenimiento de enfoques tecnocráticos, desde cuerpos y administraciones educativas. Estos y éstas realimentan mecanismos de abstención y pasividad en los consejos escolares de los centros, dividiendo a los participantes en estamentos y cambiando su carácter ciudadano y social en *padres* consumidores. Lo mismo sucede con los enseñantes a los que de vez en cuando se incita con proclamas neutrales y técnicas a no mezclarse con los problemas del vulgo.

En los consejos de los CPRs, desde el 92, ya antes de la ordenación actual, la representación directa de los profesores fue cambiada por la actual desde los centros, al mismo tiempo que, paradójicamente, las funciones de los representantes de centro desaparecieron de los reglamentos orgánicos de los centros.

No se ha desarrollado la autonomía

Así mismo, igual que en los demás centros educativos, en los CPRs no se ha desarrollado la autonomía pedagógica ni de gestión económica (y tampoco parece que a la nueva Administración le interese un proyecto pedagógico propio de cada CPR, ni potenciar su función como centros de producción de recursos y documentaciones, liberando iniciativas, facilitando contrataciones directas de servicios, creando redes de comunicación informáticas potentes con centros y facultades, unificando comunicaciones de bibliotecas, etc).

En cuanto a las líneas de acción de los CPRs, conviene señalar que no siempre, ni frecuentemente, las necesidades del desarrollo profesional coinciden, ni tienen por qué coincidir, con los intereses institucionales determinados por la administración educativa; y viceversa, no siempre la administración educativa va por detrás del profesorado. En efecto, la combinación extraña de ambos aspectos parece explicar en gran medida muchos de los problemas detectados en la Secundaria, más que en Primaria e Infantil, bien por la oposición de intereses entre los que se sienten más *investigadores* que *educadores*, o bien por la aparición de nuevos problemas de la red de centros (reconversiones, macrocentros, ESO rural), que dificultan la consolidación de una conciencia de centro y facilitan los conflictos de intereses.

El lobo feroz

No obstante las dificultades y posibilidades anteriores, hemos de señalar que analizar los problemas no tiene como fin fomentar el pesimismo por la cercanía del lobo feroz. Por el contrario, para que estas instituciones se consoliden y desarrollen con criterios propios dentro de una perspectiva de transformación profesional e institucional, se precisa el ejercicio constante del estudio y de la crítica, frente al pensamiento único e ingenuo para el que estamos en el mejor de los mundos posibles y frente al eclecticismo oportunista de algunos defensores de privilegios viejos con palabras nuevas.

En la situación actual, donde es fácil constatar proposiciones cotidianas que fragmentan el pensamiento en medios contra fines; en realidad contra orientación ética (ejemplo, pacifistas de día y armamentistas de noche); en proposiciones que defienden lo público para los demás y lo privado para mi familia; en proposiciones que anteponen individualismo del consumidor de educación contra los derechos colectivos de planificación y participación, se plantea de nuevo por los sectores progresistas, críticos y reformistas con toda la fuerza de la historia de los movimientos sociales, la reivindicación de la educación como un derecho colectivo básico y patrimonio social, susceptible de ser transformada con enfoques igualitarios, libres, creativos y críticos.

Esto supone modificar el enfoque de múltiples acciones que se degradan hacia interpretaciones de mercado educativo, sólo por las condiciones en que se realizan, independientemente de los intereses bondadosos de los protagonistas, los profesores.

El supermercado educativo

Por ello debería avanzarse desligando progresivamente los fines y los mecanismos de la formación permanente de algunas soluciones individualistas que sólo están en función del carrerismo profesional; y también, de la imposición de los fines de la formación permanente por el centro educativo a todos los profesores, al margen de los grupos innovadores.

Si el centro no reúne las condiciones adecuadas (horario de reunión, cambio total en el sistema de relaciones interdepartamentales, de ciclo, con padres y con alumnos, etc) para convertirse en un centro que *aprende, que cambia*, que elabora su propio pensamiento y tradición críticos (las modificaciones en las estructuras heredadas de la Ley del 70 siguen siendo mínimas); si los equipos directivos renuncian a sus funciones de animación e impulso pedagógicos para convertirse en meros gestores de reglamentos y de financiación; y si los centros educativos practican con devoción agresiva la competitividad derivada de su proyecto educativo frente a los demás centros de su propia zona, las posibilidades de degradar la formación permanente y convertirla en moneda de cambio o promoción institucional es total. En ese sentido, la formación podría convertirse no en instrumento de desarrollo profesional, sino en mecanismo de encuadramiento institucional en el que la formación recibida por su personal puede ser una variable relevante del ranking de centros, fruto de la evaluación externa (de la administración educativa y/o de los padres consumidores).

En este sentido, el uso acrítico de recetas como *la gestión eficaz, la calidad, la dirección profesional, el marketing educativo*, etc puede convertirse en el primer escenario del supermercado educativo cuyo objetivo es la privatización.

Hipoteca de la autonomía

Parece bastante lógico, e incluso prudente, no escorar los esfuerzos de la formación permanente de manera consignista hacia los intereses de lo que algunos entienden por *el centro*, especialmente si la conciencia colectiva del profesorado se intenta construir sobre el mapa borroso de la red de centros con intereses cruzados corporativos y bajo la bandera de tópicos acríticos como *eficacia, calidad, trabajo en equipo*, etc.

Muchos esfuerzos dirigidos a este objetivo (formación en el centro) se han perdido en la frontera de las perversiones, porque bajo el ropaje de dinamizar los centros, se han devaluado muchas acciones de los CPRs en propaganda de propuestas o acciones de la administración: difusión de diseño curricular base para todos, el constructivismo a palo seco, la difusión e imposición de la famosa triada (conceptos, procedimientos y valores), los temas transversales, etc y todo ello para que al final la Ley Pertierra hipoteque la autonomía plena educativa, anclada desde el 70 en el centralismo, con leves retoques de participación ficticia de los consejos escolares por la LODE/85.

Reflexión crítica

En resumen, superar insuficiencias básicas en nuestras tareas, como las anteriores, y desviaciones cotidianas exige organizar una reflexión crítica, ni complaciente ni propagandística, sobre el papel de la formación permanente del profesorado, sobre los fines de estas instituciones, los métodos de trabajo y los procedimientos usados, de las prácticas existentes en las distintas funciones (formación, innovación, recursos y relaciones con el contexto).

Al mismo tiempo, parece urgente reexaminar las condiciones internas de los centros para propiciar sistemas de organización en que la formación, la innovación con pequeñas

soluciones prácticas y la investigación entendida como instrumento de evaluación constante y mejora, sean posibles dentro del propio centro y cuenten con apoyos y asesoramientos externos suficientes, tanto de los CPRs como de otras instituciones.

Todo ello debe ser planteado en los momentos en que desde las transferencias educativas se debate el escenario inmediato regional. Las claves de la solución no pasan solamente por la financiación, sino también por la adaptación del sistema educativo al contexto socio-cultural (proyectos educativos de centro, pero sobre todo de zona o comarcales), la redefinición del modelo de centro (3 a 16 años ?) y la articulación de la participación real (consejos escolares de zona o distrito con plenas autonomías) y finalmente la autonomía pedagógica y de gestión económica.

Evitar la recentralización

En tales procesos, que habrán de ser vigilados para que no se conviertan en nuevas soluciones de recentralización, la formación permanente del profesorado puede desempeñar el papel innovador imprescindible en el aula y en el centro, si los recursos humanos liberados por el descenso de población escolar, con excepciones, se usan en beneficio de la reconstrucción educativa.

Es exigible, por lo tanto, que la Administración y los CPRs fomenten seminarios permanentes de la propia red de formación con presencia de asesores y expertos externos y universitarios para profundizar en la capacitación profesional sobre los avances de las ciencias y de la educación (sociología, psicología, organización y didácticas especiales) y para elaborar un pensamiento creativo y crítico independiente de otras instituciones o agencias sociales; todo ello dirigido a fundamentar y contrastar los proyectos pedagógicos y la planificación anual.

Por la misma razón, en el campo de la formación permanente, la administración educativa, si no pretende establecer modelos de planificación impositivos trasnochados, jerarquizados, no debería reflexionar y buscar soluciones mágicas al margen de los protagonistas de la red de formación, sino asumir que deben incluirse los contrastes necesarios externos y pluralistas con la implicación de los que participan directamente en las acciones formativas.

Además, si los estudios comparativos del contexto europeo aclaran, de una vez por todas, a la nueva administración educativa la necesidad de la formación permanente y afianzan fuera y dentro de los CPRs una perspectiva profesional e institucional, que todos deseamos, las veleidades de introducir vías de formación excelentes y elitistas, como los institutos superiores de formación, no parece que armonizaran con el derecho y la obligación que tiene todo profesional de la educación a la formación permanente.

Queda abierto un debate sobre este tema en la dirección de Internet:
CEPGIJON@AIRASTUR.ES